

# Condiciones facilitadoras y obstaculizadoras del proceso de cambio.



## Un mirada multireferencial sobre la formación continua de educadoras docentes y no docentes

*Facilitating and hindering conditions of the change process.  
A multireferential look at in-service training of teacher and non-teacher educators*

**María Soledad Manrique**

<https://orcid.org/0000-0001-7206-5629>

[solemanrique@yahoo.com.ar](mailto:solemanrique@yahoo.com.ar)

[soledadmanrique@conicet.gov.ar](mailto:soledadmanrique@conicet.gov.ar)

Teléfono de contacto: + 54 1161749711

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires. Argentina



Fecha de recepción: 06/05/2021

Fecha de envío al árbitro: 06/05/2021

Fecha de aprobación: 21/05/2021

### Resumen

El propósito del trabajo consiste en comprender qué facilita y qué obstaculiza el proceso de cambio que toda formación en ejercicio conlleva, para dos poblaciones diferentes de educadoras -maestras y madres cuidadoras. La metodología de tipo cualitativa involucró el diseño y realización de un dispositivo de formación para los dos grupos de educadoras y entrevistas en profundidad antes y después de su participación. El análisis de contenido permitió comparar los resultados de las respuestas de ambos grupos organizándolos de acuerdo a categorías que se crearon inductivamente. Las conclusiones mostraron que las condiciones que facilitan el cambio son comunes a ambos grupos pero, además del miedo al cambio – compartido también por ambos grupos –, las maestras enfrentan condiciones específicas adversas al cambio que las madres cuidadoras no experimentan.

**Palabras clave:** docente de preescolar – formación – cambio de actitud – identidad– resistencia al cambio.

### Abstract

The purpose of the work is to understand what facilitates and what hinders the process of change that all in-service training entails, for two different populations of educators - teachers and caregivers. The qualitative methodology involved the design and implementation of a training device for the two groups of educators and in-depth interviews before and after their participation. Content analysis made it possible to compare the results of the responses of both groups, organizing them according to categories that were created inductively. The conclusions showed that the conditions that facilitate change are common to both groups but, in addition to fear of change -shared also by both groups-, teachers face specific conditions adverse to change that caregivers do not.

**Key Words:** preeschool teachers - training - attitude change –identity – resistance to change

Author's translation.

## Introducción

El trabajo que se presenta es parte de un proyecto de investigación del CONICET sobre la formación docente continua en Argentina cuyo objeto de estudio es el cambio en docentes en ejercicio. El diseño y aplicación de un dispositivo de formación para educadoras de nivel inicial nos ha permitido responder en qué aspectos cambiaron el desempeño en el aula y los modelos mentales de educadoras docentes (maestras -M-) y no docentes (madres cuidadoras -MC-) a partir de la participación en un dispositivo de formación especialmente diseñado para trabajar en lectura de cuentos en los dos grupos (Manrique, 2015; 2019).

En otros trabajos se ha caracterizado también el dispositivo de formación en cuestión, analizando sus componentes y su dinámica (Manrique, 2017). Asimismo, hemos profundizado en el proceso de cambio en sí, es decir el modo en que tuvo lugar la transformación en algunas de las educadoras participantes (Manrique, 2016; 2017). Por último, hemos comparado los cambios logrados en ambos grupos de educadoras -docentes y no docentes (Manrique, 2019). En este último trabajo mostramos que el desempeño en el aula durante la lectura de cuentos se transformó más en el caso de las educadoras no docentes (MC) que en el de las educadoras docentes (M). Quedó pendiente, a partir de dichos resultados, intentar comprender esta diferencia en ambos grupos de educadoras. Surge como pregunta ¿Cómo podemos entender que las MC hayan modificado su desempeño más que las M?

El concepto de modelos mentales (Mevorach y Strauss, 2012; Zeichner, 1994) no alcanza para interpretar la situación. En efecto, desde esta línea se viene aportando evidencia empírica que permite pensar que el proceso de cambio docente se vincula con la posibilidad de revisar esquemas de percepción, valoración y acción. Sin embargo este modelo no nos permite comprender por qué habrían cambiado más las MC que las M, cuando ambas tuvieron la posibilidad de revisar sus esquemas por igual. En este trabajo, entonces, hemos intentado responder qué condiciones facilitan y cuáles dificultan el proceso de cambio en ambos grupos de educadoras.

### 1. Marco teórico y antecedentes

Existen múltiples líneas desde las cuales la formación es caracterizada (ver revisión en Manrique, 2019). Lo que todas ellas comparten es la alusión al cambio, a la transformación, al paso de una forma a otra.

#### 1.1. El concepto de cambio desde diferentes perspectivas

##### 1.1.1. El cambio como proceso psíquico: metabolización de lo nuevo e inscripción de subjetividad

El modelo psicoanalítico de Aulagnier (2016) puede ayudarnos a comprender por qué el cambio resulta tan difícil de atravesar, desde una perspectiva intrasubjetiva. En este modelo se parte de comprender al psiquismo como cumpliendo la función de transformar en material psíquico aquello que viene de lo sensorial; lidiando con lo desconocido y volviéndolo conocido.

Según este modelo el funcionamiento inconsciente comienza antes de lo que Freud llamó el proceso primario, con lo que ella denominó el proceso originario, que es el que da inicio al psiquismo. Funciona realizando un registro de las experiencias en función de lo placentero y lo displacentero y va constituyendo lo que ella llama pictogramas. Los pictogramas son representaciones perceptuales del psiquismo. Distingue entre dos tipos de pictogramas: los de fusión y los de rechazo. Los pictogramas de fusión, en donde predomina el placer, van generando nuevas zonas y modos de placer y permiten la evolución del psiquismo. El pictograma de rechazo se constituye allí donde predomina el displacer. Inscribire un agujero en donde hay zonas y modalidades de

satisfacción que quedan trastocadas y que no van a servir para seguir complejizándose y que el psiquismo las pueda procesar. Este pictograma, cuando se activa, no sólo no inscribe nueva subjetividad, sino que destruye subjetividad. Después, con el desarrollo del aparato psíquico aparecen otros dos sistemas de representación: primario y secundario. Junto con el sistema originario, funcionarán en “injunción”, es decir todos juntos, en la vida adulta.

Frente a lo desconocido, aquello para lo cual no existe representación, se activan todos los sistemas de representación – el proceso originario, el primario y el secundario - para intentar metabolizar la experiencia. El sujeto entra en alerta porque lo nuevo constituye tanto un estímulo para encontrar la manera de representarlo como una amenaza. Entonces partiendo de lo que conoce encontrará similitudes y diferencias con lo nuevo. Procurará valerse de lo conocido para poder asimilarlo, activando pictogramas de fusión y de rechazo.

En relación a este tema Bion (1980) define el estar en apertura apta para el aprender como un estado de tolerancia a la frustración. El aprendizaje suscita ansiedades persecutorias y depresivas. Persecutorias por aquello nuevo que amenaza con desorganizar al sujeto y depresivas por la pérdida del viejo conocimiento. Solo tolerando estas ansiedades es posible colocarse en situación de apertura, de formación. Desde la línea psicoanalítica francesa (Blanchard Laville, 2013; Ferry, 1997; Souto, 2017), se hace hincapié en el concepto de mediación de un tercero como condición de posibilidad para llevar a cabo este proceso. El tercero funciona como continente de las ansiedades propias de toda transformación cuando puede alojar en su psiquismo las depositaciones de los elementos ansiógenos que los aprendices proyectan, y es capaz de devolverlos transformados en elementos metabolizables para el psiquismo (Bion, 1980). Esta función puede ser desempeñada por un formador, pero también por el grupo mismo, por el dispositivo o por una institución. El cambio, desde esta perspectiva, entonces, está presente permanentemente y requiere de un trabajo de metabolización.

### **1.1.2. El cambio como proceso psicosocial: las transformaciones de la Identidad Profesional Docente (IPD)**

Existe una línea que se ha dedicado a estudiar la subjetividad docente y ha planteado que al desempeñar una profesión cada individuo va conformando una identidad profesional (Bolívar, 2007; Vaillant, 2010). La identidad profesional docente (IPD) constituye construcción dinámica y continua, en permanente cambio, a la vez social y subjetiva (Bolívar, 2007; Geijsel y Meijers, 2005). Toma forma y se desarrolla en relación con otros (Leonardo, 2003) como resultado de la negociación entre la representación de sí de cada docente y la adjudicada por los otros (Bolívar, 2007). Esta negociación se inscribe en un contexto socio-histórico y profesional particular. Comienza a constituirse en la formación inicial del docente y se prolonga durante toda la vida profesional (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004), en correspondencia con los valores profesionales de cada lugar de trabajo (Day, 2007), que contribuyen a definir los rasgos y características del docente. Cada docente realiza una “apropiación subjetiva” de estos valores sociales expresados en su propio lugar de trabajo y los integra a su identidad (Day, 2007; Bolívar, 2007). Cada identidad profesional integra la identidad para sí -percepciones y creencias- y la identidad para otros -alumnos, padres, colegas, etc. (Bolívar, 2007). En la interrelación con los otros tiene lugar la identificación y lo que De Freitas y Walshaw (2016) designan como “prácticas de diferenciación”, que operan a través de la creación de categorías que permiten compararse con otros (Youldell, 2010). Geijsel y Meijers (2005), por su parte, señalan que el cambio tiene lugar en situaciones conflictivas en las que las respuestas viejas ya no sirven para resolver las situaciones. Esta situación produce incertidumbre y fuerza a verse de otra manera.

Según Chapman y Heater (2010), que analizan el proceso de cambio en un profesor de matemáticas experimentado, el cambio en la IPD es dentro los cambios posibles, el más profundo que puede acontecer - fundacional, lo denominan - porque está ligado a la orientación del propio self de los docentes. Además tienen lugar otros dos tipos de cambio: instrumental - que implica la modificación de acciones concretas; y conceptual - que involucra el entender por qué funciona una estrategia. El cambio fundacional, el que afecta la IPD solo tendrá lugar si el sujeto reconoce la propia agencia, es decir si es capaz de preguntarse a sí mismo en qué contribuye a la situación que no le satisface. Es decir, que debe aceptar mirar sus prácticas y también sus representaciones, y debe hacerlo desde una necesidad y una búsqueda personal. De acuerdo a este autor

los docentes pueden resistirse a propuestas de formación que apunten a este tipo de cambio ya que es parte de la autonomía de cada docente el establecer el nivel de cambio a alcanzar ante una propuesta de formación.

### 1.1.3. El cambio como proceso desde una perspectiva institucional: la lucha por el sentido

En el campo de estudio que enfoca las relaciones entre individuos e instituciones algunas definiciones del proceso de cambio lo caracterizan como una lucha acerca del sentido, en la que se negocian diferentes definiciones de lo que es ser docente (Manrique, 2016; Valoyes –Chaves, 2019). Esta línea se apoya en la idea de que existen una serie de significaciones imaginarias centrales (Castoriadis, 1989), esquemas organizadores que definen las condiciones de lo pensable, que permiten el anclaje del individuo con una institución y que producen subjetividad (Fernandez, 2007). Se internalizan como normas internas que regulan la percepción sin ser puestas en duda. En ese sentido, conservan lo instituido pero también tienen una potencialidad instituyente, cuando son puestas en visibilidad. Dentro de esta línea es posible pensar los discursos de muchas propuestas de formación y de las reformas educativas como un desafío a estas significaciones imaginarias presentes en los discursos dominantes de la cultura escolar (Sannino, 2010), básicamente centrados en el docente como figura central (Radovick y Preiss, 2010). Desde estas perspectivas lo que podía ser interpretado como resistencia de los docentes al cambio, puede ser resignificado como parte de estas negociaciones entre el discurso dominante de la cultura escolar y un discurso instituyente que portaría la propuesta de formación.

### 1.2. El proceso de cambio y las condiciones que lo obstaculizan y que lo favorecen

A partir de la constatación de que muchos intentos de cambio cumplen el efecto contrario (Fullan y Hargreaves, 1996) ha habido numerosos intentos de responder a la pregunta acerca de las condiciones que obstaculizan el cambio (Duke, 2004; Zimmerman, 2006). Muchos de estos trabajos han depositado la responsabilidad de las dificultades para cambiar en el plano individual, atribuyendo a las resistencias frente al cambio el papel central como factor de obstaculización. Zimmerman (2006) resume los obstáculos que fueron documentados en la bibliografía: experiencias anteriores de cambio que no fueron exitosas (Calabrese, 2002); el no reconocimiento de la necesidad de cambiar; la comodidad del hábito (Greenberg y Baron, 2000); el miedo al cambio (Fullan, 2001; 2007); la percepción de un entorno como inseguro (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002); la amenaza sobre la autopercepción de sí como expertos; la creencia de que se carece de las habilidades para llevar a cabo el cambio (Fullan, 2001); o las amenazas a las propias relaciones de poder o a las relaciones sociales a las que están habituados (Robbins, 2000).

En cuanto a condiciones que favorecen el cambio, en la bibliografía se menciona el identificar si se trata de un cambio de primer o segundo orden (Marzano, Waters y McNulty, 2005); la confianza en quienes acompañan el proceso (Duke, 2004); la aceptación por parte de quienes acompañan de que el cambio es difícil y de que es necesario un trabajo sobre el clima emocional (Tschannen-Moran, Hoy y Hoy, 1998).

Algunos trabajos también han mostrado ciertas actitudes frente al cambio que lo favorecen. Entre ellas, el conocer las propias fortalezas y debilidades (Goleman et al. , 2002) y la percepción de sí como capaces de cambiar o como eficaces (Paglis y Green, 2002). Al experimentar el éxito en lo implementado, crece el sentido de eficacia y se observa mayor disponibilidad para aplicar nuevas estrategias porque los obstáculos se interpretan como desafíos (Tschannen-Moran, Hoy y Hoy, 1998; Fullan, 2001).

### 1.3. El cambio en dos grupos de educadoras-docentes (M) y no docentes (MC)

Como ya se ha dado a conocer en otros trabajos (Manrique, 2015; 2016) el dispositivo de formación que se denominó “Verse” en Argentina promovió cambios múltiples y heterogéneos, tanto en el desempeño como en los modelos mentales (Mevorach y Strauss, 2012) de las educadoras docentes y no docentes que participaron. Se transformó la instrumentación de las actividades de lectura a los niños; cambiaron los vínculos, los roles, el liderazgo, el modo de ejercer el poder; cambiaron las emociones asociadas a la tarea de leer a los niños. Cam-

biaron asimismo las representaciones sobre lo que es un cuento y cómo contribuye con el desarrollo infantil y acerca de su propia función como promotoras de ese desarrollo, y como docentes en general. Los cambios también fueron heterogéneos; al tomar cada educadora como estudio de caso se observó gran diferencia entre sí tanto en su desempeño como en sus representaciones (Manrique, 2016; 2019).

En relación con el proceso de cambio algunos trabajos dentro de este mismo proyecto consideraron los procesos de cambio en profundidad en algunas educadoras por separado (Manrique, 2016; 2017).

Por último, ambos grupos de educadoras en su totalidad fueron comparados en términos del contenido del cambio, en relación a qué aspectos cambiaron unas y otras (Manrique, 2019). Lo que ninguno de los trabajos previos enfocó como objeto hasta ahora dentro del proyecto es el proceso de cambio, tomando como unidad de análisis al grupo completo de educadoras docentes y el de educadoras no docentes y comparándolos.

Este trabajo enfocará precisamente ese tema vacante, para intentar comprender qué condiciones hacen posible y motorizan y cuáles obstaculizan el cambio en ambos grupos de educadoras. Este tema es especialmente relevante considerando las conclusiones del último trabajo publicado al respecto (Manrique, 2019). En él mostramos cómo una diferencia muy grande en el desempeño en las situaciones de lectura entre ambos grupos se redujo luego de la participación en el dispositivo de formación. Este resultado indica un capacidad de capitalizar la experiencia formativa mucho mayor para las MC que para las M ¿Cómo podemos entender que las M, de quienes esperábamos encontrar mayor disponibilidad a la reflexión sobre su práctica, y, por ende, mayor capacidad de transformación, hayan cambiado menos que las MC?

Conocer qué condiciones favorecen y cuáles dificultan un proceso de cambio como el que un dispositivo de formación como este incita, resulta relevante para comprender la especificidad de diferentes tipos de sujetos en formación, sus diversas necesidades, fortalezas y debilidades, para poder alimentar el diseño de futuros dispositivos de formación que atiendan a dichas diferencias.

## **2. Metodología**

---

### **2.1. Diseño**

El objeto de estudio es el proceso cambio en la formación continua de educadoras docentes y no docentes. El diseño de la investigación responde a un enfoque exploratorio de tipo cualitativo.

### **2.2. Sujetos**

Participaron de este estudio, diez educadoras, cinco maestras (M) –M1, M2, M3, M4 y M5- y cinco madres cuidadoras (MC) -MC1, MC2, MC3, MC4, MC5- de salas de tres a cinco años pertenecientes a dos instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires, Argentina, que atienden alrededor de doscientos ochenta niños en edad preescolar en situación de pobreza. Las participantes fueron informadas acerca del proyecto previamente y se comprometieron por voluntad propia a asistir a los encuentros de formación y entrevistas del dispositivo “Verse”. Se les aseguró compromiso de confidencialidad. Todas llevaban más de cuatro años en cada una de las instituciones y más de diez años de experiencia en educación infantil.

Las cinco MC participantes fueron seleccionadas dentro del barrio de pertenencia de los niños, por sus aptitudes para el cuidado infantil. Comparten con los niños muchos de sus códigos culturales. Con respecto a su nivel educativo, tres de ellas no han completado sus estudios secundarios y dos lo han hecho recientemente. La función asistencial es la que ellas mismas consideran como la predominante en su tarea. Las cinco maestras, por su parte, fueron seleccionadas para su tarea por su curriculum. Pertenecen a niveles socioculturales y económicos más altos que el alumnado. Con respecto a su nivel educativo, además de su título docente, cuentan con una formación heterogénea que responde a sus intereses y oportunidades.

### 2.3. El dispositivo de formación “Verse”

Las dos ediciones del dispositivo de formación “Verse” en las que las educadoras participaron fueron diseñadas para adaptarse a las características de cada uno de los grupos. Tenían como objetivo general promover el desarrollo de habilidades que dieran lugar al desarrollo de un andamiaje durante la lectura de cuentos que potenciara el desarrollo cognitivo infantil. Se buscó lograr este objetivo a través de la reflexión y análisis del propio desempeño generados en dos instancias: individual y grupal.

La instancia grupal, tomó la forma de un taller de análisis de casos, que se complementó con instancias positivas en las que se presentaron nuevos conceptos acerca de los procesos cognitivos que llevan a cabo los niños para comprender un cuento y sus dificultades y de ejercicios que permitían ensayar posibles modos de intervención para facilitar dichos procesos en la interacción con los niños. Contó con cinco reuniones de una hora y treinta, en el caso de las maestras y nueve reuniones de una hora para las madres cuidadoras, en el lapso de tres meses (de Agosto a Octubre).

La instancia individual consistió en el análisis de una situación de lectura de cuentos propia que había sido registrada en video por la coordinadora, transcripta y entregada previamente a la participante. El análisis fue realizado por la propia participante bajo la supervisión de la coordinadora, con el apoyo de los conceptos teóricos y pragmáticos desarrollados en los encuentros grupales y con una guía de preguntas proporcionada por la formadora.

### 2.4. Procedimientos

Se realizaron veinte entrevistas en profundidad a las docentes antes y después del dispositivo de formación “Verse”, diez a las M y diez a las MC, cinco antes del dispositivo de formación y cinco al finalizarlo. Se registraron en audio y luego se transcribieron. El foco estaba en indagar acerca de la experiencia de formación para cada docente, las dificultades personales que habían enfrentado y aquello que les había facilitado el proceso de formación.

Se aplicó el análisis de contenido (Krippendrof, 1990) a las entrevistas; se realizó una síntesis de las categorías creadas inductivamente a partir de este análisis, para cada uno de los grupos - maestras y madres cuidadoras-. Luego se comparó la síntesis de ambos grupos empleando nuevamente el análisis de contenido. Se organizaron las categorías de acuerdo a un esquema creado a partir de la pregunta que se intentaba responder: qué facilita y qué dificulta el proceso de cambio para uno y otro grupo. Las dimensiones que surgieron como significativas para la comparación de ambos grupos de educadoras en relación con esta pregunta, fueron: el ethos, las emociones, las actitudes, los valores, las creencias y expectativas, la relación con las compañeras y las propuestas específicas del dispositivo.

## 3. Resultados

---

Se presentan tres apartados: a) las condiciones que favorecieron el proceso de cambio; b) las que lo dificultaron y c) una comparación entre ambos grupos de educadoras. Los apartados a) y b) comienzan con una tabla que resume los resultados y luego se desarrolla en detalle.

### 3.1. Condiciones que favorecieron el cambio en ambos grupos de educadoras

**Tabla 1.** Condiciones que motorizan el cambio en ambos grupos de educadoras

|   | <b>Madres Cuidadoras (MC)</b>   | <b>Maestras (M)</b>   |
|---|---|---|
| <b>Ethos</b>                                  | Con necesidad de formarse, capaces de hacerlo. Importancia el rol docente.                    | Como eficaces “que me vaya saliendo”  |
| <b>Emociones y actitudes</b>                  | Entusiasmo. Confianza. Gratitud. Disponibilidad. Apertura. Reconocimiento de sus necesidades. | Seguridad. Disfrute. Tolerancia a la frustración.   |
| <b>Valores</b>                                | Coincidencia de los propios con los que el dispositivo persigue. Revalorización del rol.      | Coincidencia de los propios con los que el dispositivo persigue   |
| <b>Creencias y expectativas</b>               | Utilidad e importancia de la actividad para los niños   | Utilidad e importancia de la actividad para los niños   |
| <b>Relación con las compañeras</b>            | Ver que a otras les pasa lo mismo   | Tomar las ideas y estrategias de otras.   |
| <b>Propuestas específicas del dispositivo</b> | Logro de acuerdos entre F y ellas, que responden a sus necesidades concretas.                 | Continuidad de la propuesta con planteos teóricos previos legitimados. Posibilidad de experimentar en ellas mismas los procesos abordados. Hacer foco sobre una actividad conocida y reflexionar. Poder experimentar. |

Fuente: Elaboración propia

#### 3.1.1. Madres Cuidadoras

En relación con su propio ethos o su manera de auto-percibirse, las MC se ven a sí mismas como necesitadas de formarse, reconociendo que hay cosas que no saben - “A veces me quedo colgada que no sé cómo terminar el cuento.” (MC3) - y que este no saber tiene que ver, en parte, con no haber transitado una instancia de formación- “Lo que pasa que yo no soy maestra, me parece que yo no tengo gracia para contar. Yo no me adjudico ese atributo.” (MC1).

Reconocen que hay cosas que pueden aprender y que ese aprendizaje puede favorecer su trabajo con los niños. “A mí me gustaría que todos se sienten y todos escuchen pero. . . A lo mejor soy yo la que no puede expresar...” (MC2). / “A veces me cuesta un poco expresar cosas y me gustaría saber un poco más de lo que uno hace.” (MC5). El taller parece responder a una necesidad que ellas mismas advierten.

Esta situación contribuye a favorecer cierta disponibilidad hacia la formación - “Si hay otra forma, otro método, otra técnica sería importante aprenderla.” (MC2) La expectativa de que algo pueda enriquecerlas, favorece la aparición de cierto deseo por parte de ellas “Hace rato que no hago talleres de ninguna clase. Por eso todas dijimos que sí porque es como que te acordas y empezas a renovar cosas que... o vos nos enseñás algo más que nosotras ni...” (MC1).

Otra de las circunstancias que parece haber favorecido el cambio en este grupo fue el acuerdo entre la formadora y las participantes sobre objetivos particulares negociados con cada una. Por ejemplo con MC3 que señalaba que no disfrutaba de la situación de lectura, se le propuso “empezar a disfrutar de esta actividad” a lo cual la MC accedió: “Claro, bueno. Mirá, si lo llego a lograr va a ser un logro pleno porque lo voy a poder disfrutar yo y bueno y disfrutarlo yo lo voy a expresar mejor.” (MC3).

Otro de los aspectos que favorecieron el cambio fue el autopercibirse capaces de transformar algo de la propia acción y ver sus efectos en el comportamiento infantil. - “Bueno, yo veo que llego y bueno eso es importante” (MC2); “Me tiré a la piletta como quien dice, y bueno me dio un óptimo resultado, para mí es importante. Ese dar y recibir de ellos me funcionó bastante para tener una... una relación con ellos, así social que me gusta ver como ellos piensan. (... ) Antes no. Vos sabés que era muy superficial. No, no era tan importante, no me interesaba llegar a los chicos, cómo ellos ven las cosas. No. Era muy por encima, no me interesaba, no le daba esa profundidad que tenía que ser.” (MC1) El haber confiado y haberse atrevido a probar algo diferente le permitió verificar con los propios niños durante la actividad, efectos que otros modos nuevos o

diferentes de intervenir, podían tener. Puntualmente en este caso se trata del descubrimiento de la potencia de la lectura como posibilidad de compartir los pensamientos. Tal como lo señala la MC este cambio parece haber favorecido otros cambios en el modo de relacionarse con los niños. "Es lo principal que ellos entiendan, sino qué sentido tiene. Que ellos se metan adentro del cuento. Y ellos se quedan como asombrados y quieren otro cuento y me traen ellos a mí, ¡Vení leé este!" (MC1) Es evidente en este comentario el entusiasmo que este descubrimiento provoca en MC1.

Otra condición que parece haber favorecido el proceso de cambio fue la grupalización, el compartir con pares acerca de tareas que todas realizan - "Eso de chequear lo que hacía la compañera está bien porque uno hay cosas que no las hace y las puede llegar a hacer"; "Siendo más personas uno tiene más ideas." (MC5)

El último de los aspectos que parece haber favorecido el proceso de cambio es el hecho de que implícito en ese cambio había una redefinición del rol docente, que revalorizaba la tarea cotidiana de intercambio con los infantes y su propio rol como importante - "Yo así puedo enriquecerles la vida." (MC2). Esta redefinición va acompañada de un sentimiento de agradecimiento. "Esto fue un cambio para mí, como que algo nuevo que implemento ahora a las salas y a mi vida. Y a veces uno no se da cuenta pero tendría que, bueno, ser agradecido porque realmente es lindo aprender algo nuevo todos los días y esto me gustó, lo disfruté, lo estoy saboreando." (MC4)

### 3.1.2. Maestras

En el caso de las maestras el proceso de cambio se ve facilitado por el redescubrimiento y valoración del desarrollo de habilidades en los niños que no estaban favoreciendo previamente con sus intervenciones - "Es como que está más específico, como que uno lo toma más en cuenta". (M5) / "Me lo permito yo porque primero lo entendí...". (M2). El hecho de que la propuesta del taller fuera en línea con lo que planteaba el diseño curricular que las docentes ya conocían fue también de ayuda. "Cuando vino para nosotras este cambio, decíamos, bueno y ahora cómo lo hacemos, porque el diseño existía desde hacía 15 años pero cada escuela hacía lo que quería y nadie le decía al docente cómo eran las cosas. (... ) No teníamos la práctica, teníamos la teoría." (M1) La propuesta que trajo el dispositivo "Verse" parece haberles permitido poner en juego eso que en el diseño se proponía, pero no se indicaba cómo hacer.

Según señalan las propias docentes, el detenerse sobre una actividad y observarla, poner el foco allí ayuda a romper con la inercia - "Hay cosas que uno como que las hacía mecánicamente, las hacía, viste, por inercia, y por ahí no bajabas y decías no, esto es re-importante, por qué, porque al chico le permite un montón de cosas." (M4). El observar el efecto que tiene el aplicar la propuesta en los niños parece resultar motivador para ellas: "Me siento segura qué es lo importante, y sé que no es un pavada, sé que hay un aprendizaje, que es algo nutritivo para el nene, entonces me siento segura cuando lo hago." (M1).

El haber experimentado en el taller por sí mismas algunos de los conceptos que permiten nombrar los procesos que tienen lugar durante la lectura parece haberlos clarificado para las participantes. Así lo expresa una de ellas - "Me gustó cuando aquel cuento que habías dado que todas lo habíamos visto de diferente manera. Eso me quedó marcado, cuando todas decíamos cosas diferentes y habíamos interpretado distinto y nos costó tanto llegar a un acuerdo. Que te ayuda a entender que los chicos también pueden interpretar de distintas maneras y aporta mucho cuando hacemos la puesta en común del cuento que cada uno aporta lo que le parece." (M3). Al haberlo experimentado la docente puede justificar con solidez sus decisiones acerca de por qué actuar de determinada manera en el aula. "Por eso, eso de poder hacer la puesta en común te vuela la imaginación como me pasó a mí. Yo lo hacía, pero no le daba tanta importancia. Por ahí cuando yo lo viví me resultó importante." (M3).

Otro de los aspectos que favoreció el proceso de cambio fue el poder ensayar. "Ponerlo en práctica, porque si bien la inspectora nos decía, distinto es que te lo de por arriba que como lo trabajamos con vos. Más intenso, más reflexivo, punto por punto, permitiendo el error." (M1).

Parece ser de importancia el hecho de que lo que aparece nuevo tenga un lugar antiguo donde asentarse: preguntas previas, dudas, creencias o ideas. Y, por último, tomando las palabras de este testimonio: que se pueda

ensayar sin correr un riesgo, “permitiendo el error.” - “Si bien tenía la teoría, esto de acercarme otra vez al cuento fue fabuloso, porque pude ponerlo en práctica y sentirme segura.” (M4)

El compartir con otros también parece haber sido un aspecto favorecedor del proceso de cambio. “El leer el registro de otras maestras, leer el propio, sacar conclusiones, referencias, reflexionar, ver puntos de comparación, eso me sirvió mucho. Lo que cada uno cuenta en su práctica también me sirvió. El intercambio de compañeros, ¿no? Porque a veces no sabemos lo que hace cada uno en su sala, en su grado.” (M4).

El proceso de cambio también parecería favorecerse cuando aquello que trae la propuesta nueva es comprendido como parte un cambio mayor, un cambio de “paradigma”. M5 lo expresa así: “Es un cambio de pensamiento, no abarca solo el cuento, abarca todo. Entonces el cuento es algo más de la modalidad que había que modificar. Porque el enfoque es funcional: Parte de ¿Para qué? Para qué tengo que aprender a leer? ¿Para qué tengo que aprender los números?”

Parece ser importante también el sentir que es posible y que hay cierta efectividad en su realización - “Sentir que lo estoy haciendo, no digo que brillante, pero estoy intentando y estoy cómoda de intentarlo y me siento segura.” (M1).

Cuando la propuesta de formación se alinea con valores personales previos, esa circunstancia también parece resultar favorecedora del cambio. Por ejemplo una maestra que valora mucho el respeto por la singularidad, ha relacionado la propuesta con sus propios valores - “La lectura no como algo sistemático, estructurado, callado, así duro, rígido, sino como si fuera un juego, más activo, integrador, no sé ... liberador, esa es la sensación que tengo. El texto... disfrutarlo, llevarlo a su mundo, hacerlo propio, sacar de él lo que quiera, la relación infinita que cada uno quiera, interpretarlo desde su mirada. Eso me parece que hace el cuento. Que lo vivan como propio, no como impuesto.” (M2).

Otra de las cuestiones que parecería favorecer un proceso de cambio en los modos de intervenir en el aula es la tolerancia a la frustración que habilita poder soportar las situaciones en las que no se es eficaz para ir probando hasta que funciona determinada estrategia: “Yo hacía un cambio, probaba a ver qué tal me salió y por ahí me sentía re mal, me sentía incómoda. Pero fui probando.” (M4).

Por último, el disfrute también parece ser un factor que cuando se accede a él, motoriza el cambio: “Y cuando vos lo disfrutas después eso es también importantísimo.” (M1)

### 3.2. Condiciones que dificultaron el proceso de cambio en ambos grupos de educadoras

**Tabla 2.** Condiciones que dificultan el cambio en ambos grupos de educadoras

|                                    | <b>Madres Cuidadoras (MC)</b>                              | <b>Maestras (M)</b>   |
|------------------------------------|--|---|
| <b>Ethos</b>                       | Percibirse torpe, incapaz o demasiado grande para aprender | Percibirse ineficaz.  |
| <b>Emociones y actitud</b>         | Temor a perder el manejo del grupo.                        | Temor a perder el manejo del grupo. Incomodidad o miedo al descontrol y a lo incierto. Búsqueda permanente de seguridad.          |
| <b>Valores</b>                     | No se observan   | La seguridad  |
| <b>Creencias y expectativas</b>    | No se observan   | Percepción del cambio como algo muy grande. Expectativas de indicaciones concretas por parte de la F (por capacitaciones previas) |
| <b>Relación con las compañeras</b> | No se observan   | Ausencia de compañeras y falta de compromiso.   |
| <b>Propuestas del dispositivo</b>  | No se observan   | El dispositivo no otorga puntaje. El horario escolar. La falta de tiempo por otras tareas del cronograma escolar.                 |

Fuente: Elaboración propia

### 3.2.1. Madres Cuidadoras

Las condiciones que dificultan el proceso de cambio se ubican para ellas exclusivamente en las dos primeras dimensiones: su ethos y sus emociones. En el resto de las dimensiones no parece haber condiciones obstaculizadoras del cambio.

En relación a su ethos, se autoperciben deficientes o carentes- “Yo me considero bruta, torpe, quesito, como le digo a mi hijo, bueno se ve que tengo mucho para aprender” (MC4). “Yo me siento mayor pero se ve que no soy tan mayor, soy muy joven por adentro porque tengo mucho que aprender y bueno, eso es importante para mí. Ya sabés cuando fui al secundario hace cuatro años, me di cuenta, me falta aprender.” (MC1) A esta percepción se asocia también muchas veces el tema de la edad - “Lo que pasa al ser una persona grande a veces uno tiene como un poco de temor a no llegar a lo que uno quisiera poder llegar.” (MC3). Esta desconfianza en su propia capacidad parece funcionar obturando el ensayo de nuevas propuestas por temor a no poder ser capaz de llevarlas a cabo.

En relación con la dimensión emocional, este temor del que hablan las MC parece estar asociado a la pérdida del manejo del grupo. “El tema de los cuentos a mí me gustaría que todos escuchen, que es lo que no saben hacer. A lo mejor lo que le cuento no le entusiasma a todos. Y los otros pelean, vienen, van, como que yo me desconcentro. No puedo lograr que escuchen todos juntos.” (MC5). La necesidad de tener cierto orden en el aula para poder llevar a cabo la actividad puede implicar, en oportunidades, el tener que controlar demasiado las participaciones infantiles. El orden parece ser un prerrequisito para poder comenzar. Cualquier nueva propuesta podría desorganizar ese orden, y eso asusta.

### 3.2.2. Maestras

En el caso de las maestras, las condiciones que dificultan el proceso de cambio abarcan todas las dimensiones. lo que da confianza porque ya se conoce y que parece funcionar, se opone a la incomodidad de lo desconocido o incierto, o de lo que no sale del todo bien. Aparece con claridad la dificultad de atravesar el riesgo asociado a lo desconocido, con el temor como emoción que lo acompaña. “Esto de preguntarles y de generar un diálogo con los niños, que yo no lo hacía y a veces soy temerosa aún en hacerlo. No lo hago porque tengo dudas, porque me manejo en lo que yo estoy segura. No sé si resultará con este grupo... ¿y si no resulta y empiezan a charlar o se me dispara?” (M3). Ir a lo seguro para las maestras significa un grado mayor de control sobre la participación infantil.

La intolerancia a lo impredecible es otro de los factores que juega en contra del proceso de cambio al que el “Verse” invitaba. “Soy una maestra que me gusta decir esto, esto y esto y yo estaba acostumbrada a decir bueno hago así. Por eso me chocó un poco el curso.” (M1) Al igual que observamos con las MC aparece la necesidad de mantener el control o el miedo a perderlo: “¿Por qué no lo hice? Me costó mucho por la conducta.” (M5) / “Por los varones.” (M1) / “Era muy difícil hacerlo, es como que se desvirtuaba todo, se iba para cualquier lado.” (M2) En todos estos comentarios se observa la dificultad que tienen las maestras de experimentar situaciones en las que perciben que pierden el control. “Me da un poquito de miedo a que se arme un descontrol en la sala, que uno no pueda manejar. Y eso es verdad, uno a veces tiene los miedos de uno y lo miedos de uno son los que a veces no te dejan y te hacen que no te mandes a hacer cosas nuevas, que no tenga iniciativa de hacer cosas nuevas.” (M2).

Puntualmente la propuesta del “Verse”, que contribuyó a que comprendieran que la lectura implica un proceso interpretativo y que por ello es tan importante poder compartir las interpretaciones de cada uno para poder acompañar ese proceso, aumenta ese temor, ya que no es posible planificar exactamente por dónde irá el intercambio con infantes. Una actividad así planteada conlleva una dosis mayor de incertidumbre que las formas tradicionales de trabajo a las que están habituadas las docentes.

El hecho de que el que el cambio se perciba como algo muy profundo tampoco ayuda: “Era un cambio del día a la noche era el cambio, el cambio fue muy muy estrepitoso.” (M4)

Las expectativas de las docentes basadas en capacitaciones previas fueron otra de las condiciones que parecen haber dificultado el proceso de cambio. De acuerdo a esas experiencias antiguas las docentes relatan haber estado esperando indicaciones precisas, algo que no ocurrió con el dispositivo “Verse”: “Estaba acostumbrada a decir vos tenés que hacer esto y esto, bueno bárbaro. Hago esto, tengo que estudiar, nos van a dar esto, listo. Y no, no es así lo que vi en el curso.” (M1).

Otro de los aspectos que no favorecieron el proceso de cambio es la burocracia escolar y la necesidad de cumplir con un programa. Las docentes manifiestan “Me corre el tiempo, estuve faltando y le daba a la suplente las fotocopias.” (M1) / “A mí me costó mucho implementarlo porque te lleva tiempo, porque estás atada a unos contenidos que tenés que dar.” (M5).

En relación con cuestiones formales tampoco contribuyó con el proceso de cambio el hecho de que el taller no otorgara puntaje - “Hubiera estado bueno que nos dé puntaje, más allá de que te quedas porque te puede enriquecer.” (M1) / “Era como muy pesado porque nos teníamos que quedar después de hora, y es como que se hace cansador...y también faltó la directora, éramos poquitos entonces se notó.” (M5) Tal vez, de haber otorgado puntaje hubiera habido menos ausencias en el taller. El puntaje constituye siempre un incentivo.

### **3.3. Coincidencias y disidencias entre los dos grupos en las condiciones que favorecen y dificultan el cambio**

Resumiendo, lo que muestra el análisis realizado es que hubo coincidencia en varias de las condiciones que favorecieron el proceso de cambio en ambos grupos. Se trata de las siguientes condiciones: sentirse eficaces y capaces de afrontar el cambio, conseguir un cierto nivel de confianza o de seguridad, o también tolerar la inseguridad; el hecho de que esos cambios estén de alguna manera relacionados con los propios valores o expectativas de logro, y ver que otras docentes sufren las mismas dificultades que ellas.

Por otro lado se observaron condiciones favorecedoras del cambio que son diferentes para ambos grupos. Sobre todo se trata para las MC de la percepción de sí como necesitadas de formación y su consiguiente actitud de disponibilidad, que parece asociada a este reconocimiento, y el logro de acuerdos personales en relación con objetivos particulares a medida para cada una de ellas, condiciones que no se observaron en las M. Por el lado de las M se ponen de manifiesto otras condiciones que propician el cambio, que no aparecen en las MC: el hecho de que ellas ya conozcan teorías a las que asociar las nuevas propuestas de cambio, el haber tenido la oportunidad de ensayar sin riesgo y el haber experimentado en sí mismas los procesos que luego van a trabajar con infantes, como ocurrió con el proceso de interpretar el cuento.

En relación con las condiciones que constituyen dificultades para el proceso de cambio si comparamos ambos grupos de educadoras encontramos una sola coincidencia. Se trata del temor a perder el control sobre el manejo del grupo. En el caso de las MC no se observan otras condiciones que obstaculicen el cambio, además de esta, y el hecho de considerarse demasiado “torpes”. En cambio, en el caso de las M se evidenciaron una serie de condiciones más que pueden obturar el cambio que no están presentes para las MC. A saber: la necesidad de hacer lo que antes parecía funcionar para controlar la disciplina en contraposición con la incertidumbre que la propuesta conlleva, las expectativas de las docentes, asociadas a capacitaciones previas con alto nivel de directividad, el bajo nivel de compromiso y las ausencias, que relacionan también con el hecho de que la formación no otorgaba puntaje en el sistema formal, y la falta de tiempo por tener que remitirse a un programa.

Si tomamos el total de los resultados, podemos observar que M y MC comparten en gran medida las condiciones que favorecen el cambio, con algunas pequeñas e interesantes diferencias que ya hemos señalado; pero las dificultades que encuentran para enfrentarlo son mayores y más variadas en el caso de las M. Esta información puede ayudarnos a responder una de las preguntas que había inspirado este trabajo: cómo es posible que las MC hayan modificado sus prácticas más que las maestras, como se había encontrado en trabajos previos (Manrique, 2019). De acuerdo a los resultados presentados, la respuesta sería que las M enfrentan más cantidad de obstáculos que las MC al transitar el cambio. Si miramos los tipos de obstáculos de ambos grupos podemos advertir también que mientras que las MC no parecen atravesar condiciones que obstaculi-

cen el cambio en dimensiones como los valores, las creencias, las expectativas, la relación con las compañeras o las propuestas del dispositivo, en todas estas dimensiones las M encuentran condiciones que obstaculizan el cambio.

#### 4. Discusión

Enfocamos el proceso de cambio que tuvo lugar a lo largo de un taller de formación en dos grupos de educadoras docentes y no docentes e intentamos responder a una pregunta ¿Qué lo facilita y qué lo dificulta? La respuesta a la pregunta dio lugar a la elaboración de una serie de hipótesis que compartiremos a continuación, en dialogo con elaboraciones de otros autores ya reseñados en el apartado de marco teórico que nos permiten pensar el cambio desde múltiples perspectivas- psíquica, psicosocial, e institucional.

En primer lugar, en relación con las condiciones de posibilidad para que un cambio pueda tener lugar, encontramos coincidencia en ambos grupos de educadoras. Al igual que lo han hecho otros trabajos (Fullan, 2001; 2007; Guskey, 2002; Paglis y Green, 2002; Tschanen-Moran, Hoy y Hoy, 1998) mostramos que favorece el proceso de cambio la experiencia de éxito en la implementación que implica la percepción de la propia eficacia. Comprendemos esta necesidad de autopercepción de eficacia teniendo en cuenta la cualidad caótica que caracteriza un aula infantil. Abandonar la zona de confort que dentro del caos cada docente se ha fabricado, que es lo que una nueva propuesta implica, solo parece ser aceptable si existe un reaseguro. Este dato podría poner en duda la idea fuertemente sostenida de que primero cambiarían las representaciones o los modelos mentales y luego las prácticas. Tal como otros trabajos vienen señalando (Manrique, 2015; Pareja Roblin y Margalef, 2013) el cambio parecería tomar la forma de un circuito espiralado: algo parece transformarse en las representaciones o en las expectativas, y esta transformación da lugar a que tenga lugar un atreverse a probar algo nuevo, pero es el resultado de ese experimento en el aula, el que habilita que el proceso de cambio continúe su curso.

Por otro lado, cuando la propuesta de formación trae algo que es vivido por las educadoras como la respuesta a una necesidad propia, cuando está en línea con expectativas previas o con los valores de las educadoras, esa condición parece también favorecer el proceso de cambio. Este hallazgo coincide con los hallazgos de Day (2007) y de Chapman y Heater (2010), quienes enfatizan el carácter autodeterminado del cambio.

Con respecto a las condiciones que parecen haber constituido dificultades para transitar el cambio, si consideramos todas las referencias al miedo a perder el control, en principio, podríamos pensar que remiten a cuestiones abordables desde una perspectiva psíquica. En los términos en que lo plantea Aulagnier (2016) desde el psicoanálisis, podríamos leer lo que llamamos proceso de cambio como proceso de inscripción de subjetividad. En esos casos, siguiendo su modelo podríamos decir que se ha puesto en juego algo de lo que ella llama el proceso originario. Podríamos pensar que el afrontar la novedad y que se produzca esta inscripción de subjetividad depende de que cada educadora haya activado pictogramas de fusión, en función de lo placentero de la experiencia. En los casos en los que esto no tuvo lugar podríamos pensar que se activaron, en cambio, pictogramas de rechazo, ligados a una experiencia displacentera. Resulta claro en el trabajo como lo “otro”, lo nuevo, lo incierto, ha resultado un desafío que estimuló a algunas educadoras a transformar aquello nuevo en metabolizable, mientras que para otras fue un obstáculo. Trabajando en injunción con el proceso originario también se habrán activado en todos los casos los procesos primario y secundario, donde aparecen las representaciones que las educadoras tienen sobre sí y sobre su rol, su identidad profesional docente, sobre la que luego volveremos desde una perspectiva psicosocial. Por ahora baste decir que esta teoría no nos permite por sí sola comprender con qué podría estar asociada la activación de unos u otros pictogramas. Pero en cualquier caso nos indica que el transitar el cambio siempre requiere de un trabajo psíquico.

Pensar este “trabajo” con la incertidumbre desde la teoría de Bion (1980), también dentro del psicoanálisis, nos aporta la idea de que algunas de las educadoras parecen haber podido tolerar la incertidumbre propia de un nuevo modo de hacer, que trastoca sus antiguas representaciones y acciones. Lo habrían hecho, según esta teoría, porque han podido encontrar contención, ya sea en el dispositivo de formación mismo y en la forma-

dora y el grupo, como algunas lo señalan o en sí mismas, posibilidad que también aparece. No parece estar presente la contención como una función que estuviera cumpliendo la institución escolar. Por el contrario, la institución aparece desde el discurso docente explícito en el lugar de la demanda por el cumplimiento de tiempos, o por la sobrecarga de tareas, así como por la burocratización que implica la valorización de aquello que otorga puntos por sobre el valor formativo de las experiencias. Todo esto resulta evidente en el discurso de las M y se encuentra ausente en el de las MC. La tolerancia a la frustración en este caso implica reconocerse no sabiendo o en proceso de ir aprendiendo, al hacer algo que no se domina aún. Se trata de atreverse a volver a ser novata. Nuevamente podríamos pensar que esta tolerancia a la frustración parecería haber estado presente para las educadoras no docentes -M - pero en menor medida para las docentes -MC.

La perspectiva psíquica dentro de la que hasta aquí nos valimos, si bien aborda algo de lo común a la experiencia de ambos grupos, al permitirnos comprender cómo funciona el miedo a lo nuevo, no parece alcanzar para explicar las diferencias entre ellos. En efecto, tal como se presentó en los resultados, se pusieron de manifiesto dificultades para las M, que no comparten con las MC.

Si abordamos la necesidad de seguridad y el temor a cometer errores y a perder el control del grupo desde la perspectiva psicosocial e institucional del cambio consignadas en el marco teórico, podemos interpretar estas actitudes como rasgos propios de la identidad profesional docente (Abraham, 1997; Bolívar, 2007; De Freitas y Walshaw, 2016; Vaillant, 2010), rasgos que constituyendo parte de las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1989), se manifiestan en el ethos de cada M. En efecto, el control del grupo constituye parte de lo que dentro de estas significaciones imaginarias, se considera un desempeño idóneo de cualquier docente. Las expectativas que han sido introyectadas por cada M constituyen parte de las regulaciones sobre su acción. En este marco, la instancia de formación parece convertirse para las M en una evaluación – que también es autoevaluación - de su desempeño profesional, y una evaluación que además es negativa cada vez que aparece una crítica o una sugerencia sobre algo que podría ser mejorable. En este sentido es notable cómo las MC quienes no cargan con esta representación social de expertas, por no identificarse con el rol de profesionales docentes, no manifiestan dificultad en reconocerse como no sabiendo.

Si cambiar es posible como respuesta a una necesidad propia o una situación que a uno no le satisface como señalan Chapman y Heater (2010), es fundamental poder advertir las propias dificultades. Por otro lado, el ensayo de nuevas formas de hacer que supone la formación, requiere que haya intentos y errores y seguramente tendrá efectos en la disciplina en el aula. El cambio en la actitud infantil puede también ser experimentado como desorden. Ahora bien, tanto el reconocer las propias dificultades, como el intentar nuevas intervenciones en el aula parecería atentar contra la imagen de docente eficaz que tiene todo bajo control que desde estas significaciones imaginarias sociales cada educadora docente ha introyectado. Mirado desde esta perspectiva (Geijssel y Meijers, 2005) lo que las docentes estarían rechazando no es solo la incertidumbre que el cambio trae, sino también la ineficacia propia del aprendiz y el propio lugar de aprendiz, que no resulta compatible con las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1989) de lo que es ser docente, que se asocia a ser experto y a controlar la clase.

En coincidencia con lo que encontró Valoyes-Chaves (2019), la propuesta que el “Verse” ofrecía implicaba lidiar con estas significaciones imaginarias presentes en los discursos oficiales dominantes e introyectados por cada docente en su propio ethos, configurando su Identidad Profesional Docente. En efecto, si consideramos a la propuesta “Verse” en el marco de la lucha entre sentidos (Valoyes-Chaves, 2019) y la lucha ideológica en el campo simbólico (Montecino y Valero, 2017), la definición de lo que significa ser docente y del sentido mismo de la enseñanza implícitas en la propuesta, parecerían estar entrando en tensión con algunas características de los discursos tradicionales dominantes en la escuela, al igual que otros autores advirtieron que ocurre con otras propuestas de formación (Wagner y Heberl-Eissenmann, 2014). Aspectos centrales en la propuesta del “Verse” como la definición de un docente como el estar abierto a la transformación permanente y el permanecer en estado de pregunta; el priorizar el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil y la participación del estudiante, por sobre los aspectos disciplinarios, entran en tensión con el discurso disciplinador y con el valor otorgado al orden, propios de las significaciones imaginarias sociales presentes en la cultura escolar que atra-

viesa todas las instancias de formación de las maestras y las instituciones educativas. Es decir, que la propuesta formativa en sí parece haber constituido un obstáculo al cambio, en tanto alienta a entrar en contacto con lo desconocido, con lo impredecible y a disponerse como aprendiz al ensayo y error; aspectos todos que la institución escolar, rechaza. A la incertidumbre que tiene toda propuesta formativa per se, se sumó la incertidumbre que agrega este tipo de propuesta particularmente, que invita a mayores grados aun de impredecibilidad.

En este contexto, las dificultades que se pusieron de manifiesto en las maestras están dando cuenta de su manera singular de lidiar con esta lucha ideológica (Montecino y Valero, 2017), al habitar el rol en lo que Sanino (2010) llamaría un acto de autonomía que da lugar a su integración o diferenciación, en el esfuerzo por significar y reinventar su identidad profesional múltiple y siempre cambiante en esta red de discursos circulantes.

En relación con este aspecto quedan abiertas dos preguntas para la formación: si la reticencia al cambio se vincula en parte con el sentirse experto en un área, y si esa autoimagen constituye parte de lo que culturalmente es concebido como idoneidad en un área, como venimos discutiendo, ¿Cómo lograr esa apertura al cambio y esa disponibilidad que surge de un reconocimiento de un no saber, indispensables para sostener una formación continua? Todo haría pensar que una nueva identidad docente es necesaria (Chapman y Heater, 2010; Gellert, Espinoza y Barbé, 2013; Geijsel y Meijers, 2005), una redefinición del sí mismo profesional docente que aloje como posibilidad el cambio y la mejora permanente.

Otra interpretación posible sería adjudicar a estas maestras que parecen no haber modificado su desempeño, lo que De Freitas y Walshaw (2016) denominaron como “prácticas de diferenciación”. Las maestras estarían poniendo en juego su autonomía al rechazar la propuesta de transformar su desempeño. La ausencia de transformación debería ser interpretada en este caso como una autoafirmación de las maestras (Youdel, 2010). Podríamos pensar también que de esta manera se están oponiendo a un cambio de tipo fundacional, como lo denominó Chapman y Heater (2010), un cambio en el nivel del self. En efecto, ellas mismas mencionan el desencuentro entre sus expectativas de formación, ligadas a aspectos de índole puramente instrumental, y la propuesta de formación como algo “estrepitoso”, fundacional en términos de Chapman y Heater (2010).

Por último, en relación con los procesos de cambio y las prácticas pedagógicas, el análisis mostró también que algunas de las docentes pudieron advertir los beneficios de otro modo de intervención, aunque no hubieran realizado modificaciones visibles para sí mismas en sus prácticas aún. Esta situación nos permite pensar el cambio como un proceso gradual que tiene lugar en el tiempo (Fullan, 2007; Watzlawick, Weakland y Fisch, 1992) en el que la transformación de la práctica en sí es solo parte. Podemos, pues considerar la autocrítica, o la formulación de nuevas preguntas como cambios de un grado menor. Un dispositivo con la brevedad del “Verse”, en este sentido, puede haber llegado a mover ciertos engranajes que favorezcan por ejemplo el surgimiento de una pregunta donde antes había certezas, o el comenzar a vislumbrar aspectos antes invisibilizados. Tal vez esa nueva pregunta necesite mucho más tiempo para poder ser respondida y cuajar en una nueva modalidad de intervención en el aula. Si entendemos, entonces, que la transformación de una práctica es un momento más de una dinámica mucho mayor, no descartaremos como ineficaz una intervención solo porque no se advierten cambios inmediatos en el modo de intervenir. Será preciso, en cambio, atender a lo sutil sin menospreciarlo. En este sentido lo que parecerían haber sido cambios menores en las maestras que en las madres cuidadoras, o situaciones previamente interpretadas como resistencia al cambio (Manrique, 2014; Sannino, 2010; Zimmerman, 2006) pueden ser redefinidos como cambios de diferente grado.

## Conclusiones

---

La comparación de las condiciones que facilitan y dificultan el cambio que toda formación supone en dos poblaciones de educadoras distintas - maestras y madres cuidadoras -puso de manifiesto las dificultades que la identidad profesional docente y el ejercicio del rol profesional le confieren al proceso de cambio de las maestras en especial.

Ya es extendida la idea de que la reflexión sobre la acción es necesaria para la formación docente. Este trabajo permite responder a una pregunta que la bibliografía viene dejando vacante: qué condiciones hacen posible

esta reflexión que facilita el cambio y cuáles la dificultan. A través del análisis el trabajo ha mostrado, en conclusión, que lo que dificulta el proceso de cambio es común a ambos grupos: se trata del miedo al cambio. En este sentido se hace necesaria una comprensión de la problemática de la formación entendida como cambio, que la defina como un fenómeno complejo con múltiples dimensiones: como proceso psíquico, porque el cambio conlleva inscripción de subjetividad, como proceso psicosocial porque implica transformaciones de la Identidad Profesional Docente y dentro de una perspectiva institucional porque el cambio involucra también una lucha por el sentido al interior de una comunidad.

Este abordaje del cambio desde la complejidad permitirá atender no solo los aspectos singulares y psíquicos de la formación, que indican la necesidad indiscutible de acompañamiento sistemático y de sostén emocional como parte de la propuesta de formación (Gellert, Espinoza y Barbe, 2013; Geijssel y Meijers, 2005; Sannino, 2010; Tschannen-Moran, Hoy y Hoy, 1998), sino también desde una mirada psicosocial, invita a revisar y redefinir la identidad profesional de las docentes integrando en ella la idea de profesionalización como permanente transformación de sí. Este cambio de paradigma que redefine la identidad profesional docente podría contribuir a deconstruir uno de los obstáculos más importantes que, de acuerdo a esta investigación, encuentra el cambio permanente, que es condición de toda profesionalización. ©

---

**María Soledad Manrique.** Doctora por la Universidad de Buenos Aires y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Es Psicodramatista y se ha capacitado también como terapeuta gestáltica. Actualmente se encuentra finalizando una Maestría en DMT (Danza Movimiento Terapia) en la UNA. Preocupada por el movimiento de las ideas, de las actitudes, de las emociones y del cuerpo, estudia los procesos de transformación subjetiva y los dispositivos que permiten acompañarlos. Interesada en el desarrollo personal y profesional se desempeña profesionalmente en tres áreas: en investigación con el cargo de Investigadora Adjunta de CONICET, en el CIIPME, Unidad Ejecutora de esta institución. Como investigadora ha publicado más de 40 artículos en revistas y reuniones científicas nacionales e internacionales sobre temáticas como la interacción maestra - niña en el aula, la educación infantil, los procesos de lectura y escritura y de comprensión, la formación de docentes iniciales y en ejercicio, y la formación de formadores, los procesos de transformación subjetiva y los cambios en las prácticas pedagógicas y de crianza de adultos educadores, a partir la participación en dispositivos de formación específicos, todas temáticas que ha investigado. Evalúa y dirige también a otros investigadores. En docencia es Jefa de Trabajos Prácticos en la Cátedra de Didáctica II de la Carrera de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), participando también en el dictado de cursos de doctorado en UBA y en otras universidades. Como Psicodramatista, coordina de un taller de Extensión Universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y un taller de Danza Comunitaria (UNA).

---

## Referencia bibliográfica

---

- Abraham, Ada. (1987). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Aulagnier, Piera. (2016). *Los destinos del placer*. Buenos Aires: Paidós.
- Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien y Verloop, Nico. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bion, Wilfred. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanchard Laville, Claudine. (2013). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista IICE*, 34, 7-28.

- Bolívar, Antonio. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Calabrese, Raymond, L. (2002). *The leadership assignment: Creating change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Castoriadis, Cornelius. (1989). *La institución maquinaria de la sociedad*. Vol 2. Barcelona: Tus Quests.
- Chapman, Olive y Heater, Brenda. (2010). Understanding change through a High School Mathematics Teacher's journey to inquiry-based teaching. *Journal of Math Teacher Education*, 13, 445-458.
- Day, Christopher. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Freitas, Elisabeth y Walshaw, Margaret. (2016). *Alternative theoretical frameworks for mathematics education research. Theory meets data*. Cham: Springer.
- Duke, Daniel. (2004). *The challenges of educational change*. Boston: Pearson Education.
- Fernandez, Ana María. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Ferry, Gilles. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Noveduc-FFyL.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, Michael. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed. ). New York: Teachers College Press.
- Geijsel, Femke y Meijers, Frans. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Gellert, Uwe, Espinoza, Lorena y Barbé, Joaquim. (2013). Being a mathematics teacher in times of reform. *ZDM*, 45(4), 535-545.
- Goleman, Daniel, Boyatzis, Richard y McKee, Annie. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Greenberg, Jerald y Baron, Robert, A. (2000). *Behavior in organizations*. (7th ed. ). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Guskey, Thomas. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-392.
- Krippendorff, Klaus. (1990). *Método de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Leonardo, Zeus. (2003). *Ideology, discourse, and school reform*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Manrique, María Soledad y Mazza, Diana. (2016). Formación y transformación subjetiva. Alcances y límites de un proceso de formación. *Revista Educación, lenguaje y sociedad. IELES*, XIII(13), 1-21.
- Manrique, María Soledad y Sanchez Abchi, Verónica. (2015). Teacher's practices and Mental models. Transformations through reflection on action. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 13-32.
- Manrique, María Soledad y Sanchez Troussel, Lorena. (2017). Andamiar la comprensión infantil durante la lectura de cuentos: Dispositivo de formación basado en el análisis del propio desempeño. En Romero, Silvia y Concha, Soledad (Eds), *Formación docente en el área de lenguaje. Experiencias en América Latina* (pp. 295-331). Ciudad de México: México, 12 Editorial. UDP.
- Manrique, María Soledad. (2014). La paradoja de la formación docente como transformación subjetiva. Congreso Internacional de Formación del Profesorado. UNTREF (Universidad de tres de Febrero). *Actas del congreso*, 528-541.
- Manrique, María Soledad. (2016). La formación docente como construcción negociada de un personaje y de un escenario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 9-27.
- Manrique, María Soledad. (2017). Institución e individuo en tensión. El proceso de cambio en la formación permanente del profesorado. Estudio de caso. *Revista de la escuela de ciencias de la educación. Facultad de humanidades y artes. Universidad nacional de Rosario. Año 13*, 12(2), 149 -166.

- Manrique, María Soledad. (2019). Formación en lectura de cuentos: impacto en intervenciones en educadoras docentes y no docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 19(3), 1-32.
- Marzano, Robert; Waters, Timothy y McNulty, Brian. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mevorach, Miriam y Strauss, Sidney. (2012). Teacher Educators' In-Action Mental Models in Different Teaching Situations. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(1), 25-41.
- Montecino, Alex y Valero, Paola. (2017). Mathematics teachers as products and agents: To be and not to be. That's the point. In H. Straehler-Pohl, N. Bohlmann, & A. Pais (Eds. ), *The disorder of mathematics education* (pp. 135-153). Cham: Springer International Publishing.
- Paglis, Laura, L. y Green, Stephen. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 215-235.
- Pareja Roblin, Natalie y Margalef, Leonor. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(1), 18-32.
- Radovic, Darinka y Preiss, David. (2010). Discourse patterns observed in middle-school level mathematics classes in Chile. *Psykhé*, 19(2), 65-79.
- Robbins, Stephen. (2000). *Essentials of organizational behavior* (6th ed. ). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sannino, Annalisa. (2010). Teachers' talk of experiencing: conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education* 26, 838-844.
- Souto, Marta. (2017). *Pliegues de la formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Tschannen-Moran, Megan, Hoy, Anita, Woolfolk y Hoy, Wayne K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Vaillant, Denise. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. En M. Colén Riau y B. Jaurata Borrascas (Eds. ), *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 924-943). Barcelona: I. C. E.
- Valoyes-Chávez, Luz. (2019). On the making of a new mathematics teacher: professional development, subjectivation, and resistance to change. *Educational Studies in Mathematics*, 100, 177-191.
- Wagner, David y Heberl-Eissenmann, Beth. (2014). Identifying authority structures in mathematics classroom discourses: A case study of a teacher's early experience in a new context. *ZDM Mathematics Education*, 46, 871-882.
- Watzlawick, Paul, Weakland, John y Fisch, Richard. (1992). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.
- Youdell, Deborah. (2010). *School trouble: Identity, power and politics in education*. London: Routledge.
- Zeichner, Ken, M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds. ), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' Thinking and Practice* (pp. 9-27). London: Falmer Press.
- Zimmerman, Judith. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*, 90 (3), 238-249.